



Simão Gabriel  
Rodrigues Câmara

## **Cordofones tradicionais madeirenses em música pop**

Aprendizagens e perceções

Relatório de Estágio submetido como parte dos  
requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Abril 2015



Simão Gabriel  
Rodrigues Câmara

## **Cordofones tradicionais madeirenses em música pop**

Aprendizagens e perceções

Orientador: Professor Doutor José Carlos Godinho

Relatório de Estágio submetido como parte dos  
requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Abril 2015

*(...) esta escola unidimensional é insuficiente, qualitativamente, para as exigências da educação contemporânea. Os responsáveis sabem que é preciso pôr de pé outra escola. Os educandos sentem na alma o terrível vazio da escola unidimensional. É, pois, necessário e urgente promover a escola pluridimensional. A que tem a dimensão curricular, a dimensão extracurricular e a dimensão da interação entre as duas.*

(Patrício, 1990:183)

## Resumo

Este projeto teve como principal intuito proporcionar aos jovens a execução de cordofones tradicionais madeirenses (braguinha, rajão e viola de arame) com recurso ao repertório *pop* como elemento motivador, rentabilizando-se o grau de aceitação deste tipo de música junto dos alunos.

O trabalho desenvolvido assenta na exploração das potencialidades da fusão musical (Moniz, 2011), bem como na valorização do recurso às aprendizagens de carácter informal (Green, 2000; 2002; 2006; 2008), explorando-se igualmente o conceito de professor-músico e o seu papel enquanto modelo (Swanwick, 2003) e enquanto agente motivador e promotor da conjugação da vertente pedagógica, didática e relacional (Adams, 2001).

Em paralelo com a execução deste projeto educativo, implementado numa turma de 8.º Ano da Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva, foi desenvolvido um trabalho de investigação de carácter qualitativo, visando verificar as aprendizagens musicais e sociais desenvolvidas pelos jovens, bem como as suas perceções sobre os cordofones tradicionais.

Os resultados decorrentes da investigação levada a cabo revelaram a aquisição de aprendizagens musicais significativas por parte dos jovens, em contexto de música de conjunto, com recurso à simbiose entre cordofones tradicionais e repertório *pop*. É de realçar igualmente, no âmbito das aprendizagens sociais, a valorização da colaboração/entreaajuda como forma de consecução de objetivos coletivos e da importância da dupla função professor/músico profissional para o sucesso do processo ensino/aprendizagem, com benefícios não só de âmbito didático e pedagógico, mas também no que se refere às relações interpessoais. No âmbito das perceções, verifica-se que a fusão musical se assume como uma forma de melhorar a imagem dos cordofones tradicionais madeirenses junto dos jovens.

**Palavras-chave:** *Cordofones tradicionais; repertório pop; fusão musical; aprendizagens informais; papel do professor; aprendizagens musicais e sociais; perceções.*

## **Abstract**

The aim of this project was to allow young people to play traditional chordophones from Madeira Island (“braguinha”, “rajão” and wire guitar), using the pop register as motivation, which allowed the acceptance of this kind of music by students.

The developed work was based on exploiting the potential of musical fusion (Moniz; 2011), as well as in valuing the use of informal learning (Green, 2002; 2006; 2008), also exploring the concept of teacher-musician and its role as a model (Swanwick, 2003) and as a motivator and promoter of pedagogical, didactic and relational combination (Adams, 2001).

In parallel with the execution of this educational project, implemented in an 8th grade class from Dr. Ângelo Augusto da Silva School, a qualitative research work was developed, in order to verify the musical and social learning in young people, as well as their perceptions about the traditional chordophones.

Research outcomes reveal the acquisition of significant musical learning for young people in group, using the symbiosis of traditional chordophones and pop repertoire. It should also be noted, the enhancement of cooperation/mutual help, in social learning, as a mean of achieving collective goals and the importance of the teacher/professional musician dual function for the teaching/learning process success, with benefits, not only of didactic and pedagogical framework, but also with regard to interpersonal relationships. In perceptions context, it was concluded that the musical fusion is assumed as a way of improving young people image of Madeiran traditional chordophones.

**Keywords:** *Traditional chordophones; pop repertoire; musical fusion; informal learning; teacher’s role; musical and social learning; perceptions.*

*À minha prima Daniela Carôto.*

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os que ajudaram a tornar possível a execução desta investigação:

Aos meus pais, por todo o apoio, suporte e principalmente pelos seus exemplos de trabalho e humildade.

Aos meus irmãos, pelo incentivo, acompanhamento, por me ajudarem a perceber que se pode sempre aprender mais e que a sede de conhecimento e o trabalho nos fazem crescer continuamente.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Carlos Godinho, pelo acompanhamento muito próximo e constante, pelo apoio e incentivo incomparáveis, pela clareza dos seus esclarecimentos e respostas prontas às minhas dúvidas.

Ao professor Roberto Moniz, pela forma empenhada como me apoiou na implementação deste projeto.

Ao professor Agostinho Bettencourt, meu professor de Flauta Transversal no Conservatório Escola das Artes da Madeira, pelo papel preponderante que teve na minha caminhada profissional.

À Direção da Associação Cultural e Recreativa do Porto Moniz e a todos os elementos dos seus grupos, pela forma carinhosa como acompanharam este meu percurso e pelo facto de comungarem comigo o amor pela Música.

Aos meus amigos, pela sua presença constante e por me fazerem recordar sempre que nada é impossível.

Aos meus colegas de Licenciatura e Mestrado, pela partilha e pela amizade desta caminhada de aprendizagem.

Aos que são ou foram meus alunos, por tornarem cada dia de trabalho uma jornada de aprendizagem mútua.

A todos, os meus sinceros e profundos agradecimentos.

## Índice

Resumo .....	3
Abstract .....	4
Agradecimentos.....	6
Índice de quadros .....	9
Índice de gráficos .....	10
<b>1- INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2-ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1. Cordofones tradicionais .....</b>	<b>14</b>
2.1.1. Braguinha .....	15
2.1.2. Rajão .....	16
2.1.3. Viola de arame.....	16
<b>2.2. Música Pop.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3. Processos de aprendizagem .....</b>	<b>18</b>
2.3.1. Aprendizagens informais .....	19
2.3.1.1. Aprendizagem entre pares .....	20
2.3.1.2. Aprendizagem de ouvido .....	22
2.3.1.3. Repertório.....	22
<b>2.4. Professor Músico.....</b>	<b>23</b>
2.4.1. Professor como modelo.....	24
2.4.2. Professor como par .....	24
2.4.3. Professor como motivador.....	25
<b>2.5. Fusão Musical .....</b>	<b>26</b>
<b>3- PLANIFICAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1. Contextualização .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2. Descrição do Projeto.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2.1 Fases.....</b>	<b>27</b>
3.2.1.1. <b>Primeira fase-</b> Motivação, apresentação do projeto e seleção de cordofones e de repertório .....	27
3.2.1.2. <b>Segunda fase-</b> Aprendizagem e ensaio de repertório .....	28
3.2.1.3. <b>Terceira fase-</b> Consolidação e ensaio geral .....	29
3.2.1.4 <b>Quarta fase-</b> Apresentação pública/concerto.....	29
<b>3.3 Objetivos .....</b>	<b>30</b>
<b>3.4 Metodologias de aprendizagem adotadas.....</b>	<b>30</b>
<b>3.5 Avaliação .....</b>	<b>31</b>
<b>4- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>32</b>
<b>4.1. Descrição geral da investigação .....</b>	<b>32</b>
<b>4.2. Objetivos da investigação .....</b>	<b>32</b>
<b>4.3. Problemática .....</b>	<b>33</b>
<b>4.4. Metodologia .....</b>	<b>33</b>
4.4.1. Investigação-ação.....	34
4.4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	35
4.4.2.1. Observação .....	35
4.4.2.2. Inquérito por entrevista .....	38



<b>4.4.3. Processos de análise e tratamento dos dados .....</b>	<b>40</b>
4.4.3.1. Identificação.....	41
4.4.3.2. Transcrição .....	41
4.4.3.3. Análise de conteúdo .....	41
4.4.3.4. Tratamento estatístico .....	46
<b>4.5 Resultados .....</b>	<b>48</b>
4.5.1. Aprendizagens musicais.....	48
4.5.2. Aprendizagens sociais.....	49
4.5.3. Perceções.....	50
<b>5- CONCLUSÕES .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1. Considerações finais.....</b>	<b>51</b>
<b>5.2. Implicações educativas.....</b>	<b>53</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>56</b>
<b>Anexos (Consultar DVD) .....</b>	<b>61</b>
Anexo A – Relatório de estágio (formato PDF)	
Anexo B – Pedidos de autorização aos encarregados de educação	
Anexo C – Planificação das sessões	
Anexo D – Músicas trabalhadas	
Anexo E – Aulas (Vídeos)	
Anexo F – Apresentação pública/Concerto	
1. Panfleto	
2. Vídeo (Concerto integral)	
3. Vídeo (Síntese)	
Anexo G – Grelhas de observação de conhecimentos e competências musicais	
Anexo H – Notas de Campo	
1. Notas manuscritas	
2. Vídeos	
Anexo I – Entrevistas	
1. Guião de entrevista aos alunos	
2. Guião de entrevista ao professor cooperante	
3. Vídeos integrais	
4. Transcrição	
5. Tabelas de categorização das respostas	
6. Vídeos de sistematização por categorias de resposta	
Anexo J – Síntese do trabalho desenvolvido (Power Point)	
Anexo K – Curriculum Vitae	

## **Índice de quadros**

Quadro 1- Grelha de avaliação de conhecimentos e competências musicais.....	37
Quadro 2-Guião de entrevista-Aprendizagens .....	39
Quadro 3-Guião de entrevista (Perceções) .....	40
Quadro 4-Categorização de respostas (Aprendizagens musicais).....	43
Quadro 5-Categorização de respostas (Aprendizagens sociais).....	44
Quadro 6-Categorização de respostas (Perceções).....	45

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1- Interpretação e comunicação musical.....	46
Gráfico 2-Percepção sonora e musical.....	47
Gráfico 3- Culturas musicais nos contextos.....	47

## 1- INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do projeto “Cordofones tradicionais madeirenses em música Pop” assume-se como uma espécie de corolário de um percurso de estudos e uma forma aliciante de conciliar as aprendizagens académicas com a prática pedagógica.

A escolha da problemática do projeto surgiu como fruto das minhas motivações pessoais, nomeadamente da proximidade que mantenho com os cordofones em geral e com os cordofones tradicionais madeirenses em concreto, uma vez que não só sou executante deste tipo de instrumentos, como também me dedico profissionalmente ao ensino dos mesmos e à direção artística de uma orquestra de bandolins.

Em consequência das minhas vivências pessoais e profissionais, da troca de ideias com colegas e da pesquisa bibliográfica, identifiquei como problema de partida o facto de os jovens terem ainda uma perceção negativa sobre os cordofones tradicionais, associando-os comumente à música folclórica e aos “vilões”, figuras típicas madeirenses, representadas envergando o tradicional traje desta região.

Uma vez identificado o problema, foi estabelecido como objetivo de intervenção ensinar cordofones tradicionais e guitarra no 3.º Ciclo, recorrendo ao uso de repertório pop, com o qual os jovens se identificam, fruto da globalização cultural a que se tem vindo a assistir, e recorrendo-se ao mesmo como elemento motivador para a prática dos instrumentos em questão, optando-se assim por ir ao encontro dos gostos e preferências dos alunos.

A investigação desenvolvida em torno do projeto implementado teve por objetivo verificar as aprendizagens musicais e sociais desenvolvidas pelos jovens no âmbito do projeto, bem como as suas perceções sobre os cordofones tradicionais, procurando dar resposta à questão **“Que aprendizagens e perceções são desenvolvidas pelos jovens num projeto de utilização de cordofones tradicionais madeirenses em música pop?”**.

Este projeto educativo e o trabalho de investigação a ele associado baseiam-se assim na exploração dos cordofones tradicionais, dada a sua importância na identidade cultural e musical madeirense e o papel preponderante que poderão assumir na divulgação da cultura regional junto dos mais jovens, que se mostram

muito afastados das suas raízes, revelando mesmo alguma repulsa pela música de âmbito tradicional e pelos diversos elementos a ela associados, como sejam os instrumentos musicais.

Este projeto educativo, que serviu de base ao posterior trabalho investigativo, foi desenvolvido na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, com alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente numa turma de 8.º Ano de escolaridade, distribuindo-se as fases de implementação do mesmo (motivação, exploração de repertório/ensaios e apresentação pública/concerto) por um total de onze sessões, desenvolvidas entre os meses de outubro de 2014 e janeiro de 2015.

O trabalho deste projeto educativo foi planificado de forma faseada e, decorrente da sua implementação, foi levada a cabo uma investigação de carácter qualitativo, com recurso aos instrumentos adequados à metodologia de investigação-ação (gravação em vídeo, notas de campo, preenchimento de grelhas de observação de conhecimentos e competências musicais e entrevistas aos alunos envolvidos e ao professor cooperante), sendo recolhidos dados, cuja análise possibilitou constatar a relevância das aprendizagens informais, nomeadamente do trabalho entre pares, da aprendizagem de ouvido e da seleção partilhada do repertório (Green 2000; 2002; 2006; 2008).

O recurso à fusão musical como estratégia de motivação para a execução de cordofones tradicionais surtiu efeitos positivos, registando-se a ocorrência de alterações significativas no que concerne à imagem dos cordofones tradicionais madeirenses junto dos jovens, com a possibilidade de motivar os alunos a executarem repertório de cariz tradicional.

A investigação realizada em torno deste projeto educativo revela uma valorização da dupla função do docente (professor e músico profissional), confirmando-se a sua importância enquanto modelo (Swanwick, 2003), par no grupo e elemento motivador (Adams, 2001).

Este relatório, que se pretende seja uma síntese do projeto educativo desenvolvido e do processo investigativo a ele associado, encontra-se organizado em capítulos, sendo que, após as considerações introdutórias, se procede a uma explanação dos conceitos em que se fundamenta todo este trabalho, apresentando-se considerando teóricos relativos aos cordofones tradicionais madeirenses e à música pop; às aprendizagens informais e sua importância no processo de

ensino/aprendizagem (aprendizagem entre pares, aprendizagem de ouvido e repertório); à dupla função professor/músico profissional (professor como modelo, como par e como agente motivador) e às vantagens do recurso à fusão musical.

No terceiro capítulo, são apresentados os procedimentos inerentes à implementação do projeto educativo, descrevendo-se as fases de implementação do mesmo, os objetivos a alcançar, as ações desenvolvidas e metodologias utilizadas.

Apresentado o projeto educativo, procede-se, no capítulo quatro, à explanação do projeto de investigação que foi desenvolvido em torno da ação do projeto, onde se apresenta a problemática e os objetivos da investigação, a metodologia adotada, os instrumentos e técnicas de recolha de dados selecionados e as formas de tratamento e análise dos dados recolhidos, apresentando-se os resultados daí emanados, com a necessária discussão, partindo da qual são elaboradas e sistematizadas as conclusões, apresentadas no capítulo seguinte.

No quinto e último capítulo são elencadas as conclusões decorrentes do estudo realizado, confrontando-se os resultados obtidos com os considerandos teóricos explanados no segundo capítulo. Em sequência dos resultados obtidos, é apresentada uma reflexão relativa às implicações educativas, implicações essas que se traduzem numa espécie de contributos pessoais, organizacionais e profissionais deste trabalho.

## **2-ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

É importante que o desenvolvimento de qualquer projeto educativo e/ou investigativo esteja alicerçado em bases teóricas que o fundamentem e lhe sirvam de suporte, dando-lhe, em certa medida, justificação e significado, motivo pelo qual neste capítulo é apresentada a fundamentação teórica que está na base do trabalho desenvolvido, procurando-se clarificar os conceitos em estudo e organizar assim as bases teóricas em que assenta o projeto implementado.

No caso concreto deste projeto educativo, a atenção versa sobre os cordofones tradicionais (braguinha, rajão e viola de arame) e a sua importância na identidade cultural madeirense, as vantagens do recurso à música pop em contexto sala de aula, as conceções teóricas relativas aos processos de aprendizagem, com ênfase nas aprendizagens de carácter informal, os pressupostos teóricos relacionados com o papel do professor-músico e as vantagens do recurso à fusão musical como estratégia de motivação.

### **2.1. Cordofones tradicionais**

Segundo Vasconcelos, “a criança deve aceder a um conjunto alargado de instrumentos, acústicos ou eletrónicos, de boa qualidade de modo a multiplicar as possibilidades da prática instrumental” (2006:10), sendo claras e inequívocas as vantagens da execução instrumental para o desenvolvimento, não só musical como integral, das crianças e jovens.

Nesta perspetiva, no caso concreto da Região Autónoma da Madeira, torna-se incontornável a exploração das potencialidades dos cordofones tradicionais madeirenses, não só por se tratar de um desafio decorrente do processo de regionalização do currículo, mas também por estar de acordo com orientações do Ministério da Educação, expressas num dos quatro organizadores das aprendizagens musicais (Culturas musicais nos contextos) e igualmente pelo facto destes serem instrumentos que possuem um importante papel no que diz respeito à defesa da identidade cultural madeirense (Roberto Moniz, 2011).

O uso dos cordofones tradicionais madeirense em contexto de sala de aula assume-se como uma forma de fazer chegar aos alunos conhecimentos relativos à História e identidade regionais, sendo ponto assente que os alunos “devem ter

contacto com as atividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional são referências culturais que a escola deve proporcionar.” (ME, 1998:73).

Embora os cordofones tradicionais madeirenses estejam entre “os inúmeros legados deixados pelo nosso povo e pelos quais podemos observar e aprender” (Pedras, 2010:63), estes instrumentos são ainda considerados por muitos como antiquados, dada a sua forte associação à música tradicional madeirense, pouco apreciada pelos jovens, apesar de começarem já a existir projetos inovadores de reutilização dos cordofones, projetos estes que têm o intuito de dar a conhecer estes instrumentos e as suas enormes potencialidades, que ultrapassam a execução de peças de cariz folclórico (Moniz, 2011).

Explorar os cordofones tradicionais madeirenses pode tornar-se um desafio estimulante para alunos e em simultâneo para professores, sendo conveniente seguir-se “uma linha de manutenção e criação” (Pedras, 2010:63), com ligação da tradição aos gostos e preferências dos alunos.

### **2.1.1. Braguinha**

Este instrumento, caracterizado pelo som alegre e gracioso, trata-se do “único instrumento cantante madeirense” (Oliveira, 2000:141) e tem uma construção idêntica à do seu homónimo cavaquinho de Lisboa, apresentando escala elevada sobre o tampo, ao contrário do Cavaquinho de Braga (que apresenta escala rasante), dezassete trastes, com 51 cm de comprimento total e boca redonda.

Embora apresente as mesmas dimensões e número de cordas dos cavaquinhos continentais, há quem pense que este instrumento se trata de uma criação madeirense, devendo-se o seu nome ao facto de ser usado por gente que vestia bragas, traje típico madeirense (Silva & Meneses, 1978).

Admirado em outros tempos pelas damas e donzelas das cortes madeirenses, o braguinha, também conhecido como "Braga", "Machete de braga", "Machete", "Machetinho", "Cavaquinho", (como vulgarmente é denominado pelo povo Madeirense) é uma peça fulcral do folclore da Madeira e Porto Santo, sendo construído em duas versões: o Braguinha rural, de fraca construção, destinado ao acompanhamento, tocando-se de rasgado e o Braguinha urbano, instrumento solista de escala precisa e vistosa decoração, daí que se considere o braguinha um



instrumento “por um lado burguês e citadino, e por outro popular ” (Oliveira, 2000, p. 143).

Com cabeça de cravelhas de madeira ou de carrilhão, o braguinha tem três cordas de aço e um bordão, é afinado do agudo para o grave (da 1ª para a 4ª corda ou seja de baixo para cima): 1ª corda – Ré, 2ª corda – Si, 3ª corda – Sol, 4ª corda – Ré (bordão, nota Si da Guitarra de Fado), sendo que tocado em simultâneo ou arpejado com as cordas soltas faz soar o acorde de Sol Maior.

Este instrumento assumiu um papel relevante na prática musical da cidade do Funchal, estando muito frequentemente presente nas manifestações culturais do século XIX, em salas de espetáculo e serões musicais domésticos (Oliveira, 2000).

### **2.1.2. Rajão**

O rajão é um cordofone da mesma família do braguinha, de tamanho intermédio (cerca de 66 cm de comprimento por 21 de largura), com dezassete trastos e cinco cordas, todas de arame ou as primeiras e quartas de arame e as segundas e as terceiras de tripa ou de bordão.

Trata-se de um instrumento acompanhador, que se julga ser descendente do cavaco e do guitarro espanhol, apresenta a mesma afinação deste último e à semelhança do braguinha, toca-se com a técnica de rasgado, afinando do grave para o agudo ré-sol-dó (baixo)-mi-lá.

Este instrumento é idêntico ao “ukelele” das ilhas do Hawai, tendo aí chegado pelas mãos de portugueses, responsáveis pela difusão deste instrumento por várias partes do mundo, sendo de destacar o Brasil, país onde tem grande popularidade, devido ao seu uso em conjuntos de choros e escolas de samba (Oliveira, 2000).

### **2.1.3. Viola de arame**

A viola de arame é um cordofone que tem origem nas violas portuguesas (Viola beiroa, Viola campaniça, Viola braguesa, Viola amarantina, Viola toeira), assemelhando-se muito às violas (Viola da terra e Viola da Terceira), apenas com a diferença de apresentar escala sobreposta ao tampo.

Este instrumento, cujo nome advém do facto das suas cordas serem feitas de arame (normalmente latão), assume-se como um instrumento musical de grande importância, principalmente por ser utilizado no acompanhamento do Charamba ou Xaramba (cantiga popular de improviso, de origem madeirense /portossantense, que serviu de base a muitas das chamadas cantigas de trabalho).

A viola de arame, que acabou por influenciar a Viola caipira do Brasil, tem nove cordas e é tocada de forma similar ao braguinha e ao rajão (Moniz, 2011; Associação Xarabanda, 2012).

## **2.2. Música Pop**

De acordo com Jaffurs (2006), “o estilo de música por meio do qual os alunos aprendem de modo informal é frequentemente a música pop” (p. 7), sendo evidente o gosto que os jovens nutrem por este tipo de repertório e que deve, por esta razão, ser tido em linha de conta pelos professores.

Para Lucy Green (2002), os "Aprendizes escolhem a própria música, aquela que já lhes é familiar, de que gostam e fortemente se identificam com ela" (p.65), sendo essa escolha fruto da influência que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento e gostos musicais dos indivíduos.

As estratégias utilizadas e designadamente o repertório utilizado nas aulas nem sempre é do agrado dos alunos, sendo essencial que os professores se consciencializem de que para “captar a atenção e o interesse dos jovens pela música, bem como tentar ultrapassar a fronteira entre a música ouvida pelos jovens e a música ensinada na escola, será necessário fazer apelo a outros géneros de música, nomeadamente o jazz, o rock, a música pop, etc.” (Wuytack & Palheiros: 1995; 108).

Embora não seja muito correto organizar-se os estilos musicais em patamares distintos de qualidade ou importância, o recurso à música pop no contexto da sala de aula nem sempre é visto com bons olhos por alguns especialistas em educação, devido, na sua perspetiva, à qualidade duvidosa de algumas das peças musicais que fazem parte deste tipo de música, sobressaindo contudo a ideia de que “há uma grande produção de segunda ordem, mas também há composições que têm grande valor. O professor terá de saber escolher. De qualquer modo, será mais positivo integrar do que recusar.” (Wuytack & Palheiros, 1995:108).

Independentemente de ser contestada ou não a sua qualidade, a música pop pode assumir-se como uma forma de aumentar o nível de motivação dos alunos e, conseqüentemente, de melhorar os seus resultados, considerando-se que “a aproximação do ambiente da sala de aula à realidade musical vivida no quotidiano será promotora de um interesse maior por parte dos alunos.” (Xavier, 2009:58).

Obviamente que não se pretende que o repertório trabalhado na sala de aula se restrinja a este tipo de música, mas a sua utilização será como “um reбуçado” (Adams, 2014:17), capaz de fazer depois com que os alunos se interessem por outro tipo de música, em fases posteriores, considerando Green (2000) que este tipo de música “abre vias para apreciar outros tipos de música, incluindo o repertório clássico.” (p. 78).

### **2.3. Processos de aprendizagem**

Os processos de aprendizagem desempenham uma importância fulcral no processo de ensino aprendizagem, considerando Vitale (2011) que “se as experiências musicais têm vindo a mudar, a lógica diz-nos que a forma como ensinamos e aprendemos Música também deverá mudar.” (p.9).

Importa, na verdade, refletir relativamente à adequação dos processos de aprendizagem adotados, havendo a necessidade dos mesmos estarem em sintonia com o que se passa no contexto social dos alunos, isto porque, na perspectiva de Wille (2003) “ao não considerarem a música que acontece fora do marco institucional, as práticas de aprendizagem que ali ocorrem e as atitudes e valores incorporados a essa música, os educadores musicais podem estar privando os estudantes de preciosos atrativos, com os quais eles têm contacto constante e direto.” (p. 16).

No contexto atual, ganham cada vez mais relevância as aprendizagens informais, sendo pois pertinente e importante uma reflexão relativamente ao seu significado e às suas especificidades, na lógica de que é necessário “aceitar que a escola não tem o monopólio das aprendizagens e que serve, sobretudo, para completar outras fontes de formação, como famílias, *mass media*, experiências de vida diversas.” (Perrenoud, 2000 cit in Santos, 2001:54).

### 2.3.1. Aprendizagens informais

Entende-se por aprendizagem informal aquela que se poderia realizar fora do ambiente escolar, com recurso a estilos musicais do agrado dos alunos (Green, 2002; Jaffurs, 2006), sendo que na maior parte das vezes, “o aprendiz não realiza esforço para aprender e não se observa ação metacognitiva para aprender e memorizar.” (Jaffurs, 2006:3).

As aprendizagens informais apresentam diferenças substanciais quando comparadas às aprendizagens de carácter formal, não só do ponto de vista dos alunos, mas também do ponto de vista dos professores (Green, 2002), embora Rogers (2014) considere que “a aprendizagem informal está na base de toda a aprendizagem formal.” (p.28).

A aprendizagem informal resulta das atividades e rotinas diárias associadas ao ambiente profissional, familiar ou de lazer, motivo pelo qual “não é estruturada (no que diz respeito a objetivos de aprendizagem, tempo de aprendizagem ou suportes de aprendizagem) (...) pode ser intencional mas na maioria dos casos é mesmo accidental e frequentemente de carácter inconsciente” (UNESCO, 2009:27), proporcionando, contudo, no caso das aprendizagens musicais, “um vasto leque de ideias e práticas.” (Vitale, 2011:9).

Rogers (2014) representa as aprendizagens fazendo uso da imagem de um icebergue, cuja parte emersa diz respeito às aprendizagens formais e a parte submersa às aprendizagens informais, o que significa que, na perspetiva deste autor, a maior parte das aprendizagens dos indivíduos são de carácter informal, corroborando desta opinião Green (2002) ao referir que “nos últimos anos, mais de 94% das vendas de discos, em todo o mundo, são de música popular em geral, (aprendizagem informal) e apenas 3,5% de música clássica e 1,5% de música jazz (educação formal).” (p.67).

No contexto das aprendizagens musicais em concreto, a investigação de Lucy Green (2000; 2002; 2006; 2008) sobre a forma como os músicos populares aprendem, revela-nos processos de aprendizagem musical paralelos à sala de aula, destacando-se a prática de tirar de ouvido, a aprendizagem autodidata e a aprendizagem social feita em contexto de grupos musicais. Esta autora apresenta-nos cinco aspetos essenciais que caracterizam a aprendizagem de carácter informal: a escolha do repertório pelos alunos; aprendizagem de ouvido; aprendizagem entre

pares, reduzindo-se ao máximo a intervenção do adulto/instrutor; aprendizagem em contextos familiares e junção da escuta, execução, canto, improviso e composição.

Bowman (2004) considera que o ambiente de aprendizagem musical formal se encontra “congelado”, sendo imperioso por isso refletir sobre a forma de associar o trabalho desenvolvido na sala de aula às aprendizagens e às realidades fora do âmbito da mesma, tentando-se interligar as exigências programáticas da área da Educação Musical com as preferências e expectativas dos alunos, apoiando-nos na ideia de Folkestad (2006), segundo a qual “formal e informal não devem ser considerados como dicotomias, mas antes dois pólos de um continuum.” (p. 143), considerando Green (2002) que “a distinção entre as duas é por vezes pouco clara e muitas pessoas podem usufruir de ambas” (p.65), sendo importante reter a ideia de que não será positivo nos restringirmos, na sala de aula, às aprendizagens formais, uma vez que “existem competências que não são trabalhadas nas aulas de música de âmbito formal.” (Adams, 2014:12).

Recorrer a estratégias de aprendizagem informal no contexto da sala de aula é, automaticamente, possibilitar a simbiose entre aprendizagem formal e informal, na medida em que, na opinião de Folkestad (2006) “ Assim que alguém ensina, assim que alguém assume o papel de ser professor, então estamos perante uma situação formal de aprendizagem.” (pp. 142-143).

A valorização das aprendizagens informais por parte do professor poderá refletir-se em aspetos como permitir aos alunos a participação na tomada de decisões, tornando-se o professor um orientador da aprendizagem (Emmons, 2004). Desta forma, a escola poderá tornar-se um espaço que contribua para a formação da identidade musical dos alunos, sendo para tal necessário que estes verifiquem que a música que trabalham na escola não é diferente da que ouvem em casa ou com o grupo de amigos (Green, 2006).

#### 2.3.1.1. Aprendizagem entre pares

Principalmente na fase da adolescência, em que as relações interpessoais se alargam de forma significativa, podemos considerar que, como refere Green (2002), “a aprendizagem acontece em grupo”(p.65) e os pares exercem uma grande

influência sobre o jovem, condicionando, entre outras áreas, os gostos e motivações para a aprendizagem (Osterman, 2000).

Os pares desempenham efetivamente um papel muito significativo na aprendizagem das crianças e jovens, considerando Green (2002) que “capacidades de tocar, improvisar e até compor são adquiridas em contacto direto com os colegas” (p.75), sendo de significativa importância para esta autora as relações interpessoais e os valores a elas associados, “especialmente o desenvolvimento da cooperação, a tolerância, a responsabilidade, a autoestima, a alegria, o amor, a paixão pela música” (Green, 2000: 78).

O grupo exerce uma influência de tal modo significativa sobre o jovem que esse aspeto, na perspectiva de Wiggings (1999) “parece contribuir para o desenvolvimento do pensamento musical” (p. 86). Os pares desempenham assim um papel fundamental no fenómeno de enculturação, exercendo grande influência nas preferências e gostos musicais uns dos outros (Green, 2003;2008), considerando Green (2000) que “a solidão não é uma marca característica do músico pop aprendiz.” (p. 73).

Bandura (2007) aborda o conceito de eficácia pessoal como dimensão individual e coletiva, afirmando que um conjunto de indivíduos reunidos no mesmo espaço estimula a perceção de si próprio e dos seus pares, demonstrando que as atividades desenvolvidas em grupo determinam em parte os resultados alcançados individualmente.

Corroborando desta opinião, Oliveira (2008) afirma que a aprendizagem musical é mais agradável quando realizada em grupo e “as razões para isto encontram-se no facto de que o aluno partilha as suas dificuldades com os colegas, o aluno sente-se parte de um conjunto musical e a qualidade musical é maior quando comparado ao estudo individual.” (p.1).

Araújo, Torres e Ilescas (2007) reforçam a importância do trabalho colaborativo ao afirmarem que um dos fatores externos colaboradores na motivação para aprender um instrumento musical é tocar em conjunto.

### 2.3.1.2. Aprendizagem de ouvido

Apesar da notação musical ocupar um lugar de importância no que diz respeito às aprendizagens musicais, Green considera-a “uma ferramenta útil, mas sempre como um apoio secundário à audição e imitação” (Green, 2000:71).

Esta autora realça a importância da aprendizagem de ouvido, com recurso a cifras, referindo que “os músicos populares raramente recorrem à notação musical e quer a usem quer não, estão aptos para tocar sem ela, com base no que aprendem através da audição.” (Green, 2002:28-29).

Assim, num cenário em que se dá primazia à aprendizagem de ouvido, não se observa a necessidade de recurso à notação musical convencional, recorrendo-se unicamente à capacidade de escuta do executante e ao uso de cifras como forma de orientar a execução de peças.

A aprendizagem de ouvido é uma das características principais da aprendizagem de carácter informal, “onde o som aparece em primeiro lugar ” (Adams, 2014:19), assumindo-se a sua prática como um aspeto benéfico no que diz respeito ao desenvolvimento da sensibilidade musical, conforme refere Green (2002).

### 2.3.1.3. Repertório

O repertório selecionado para exploração na sala de aula é um dos aspetos que mais influencia o nível de motivação dos alunos, sendo importante que o mesmo se assuma como familiar (Green 2002; 2008).

A seleção do repertório deverá pois ser feita pelos professores, em parceria com os alunos, de modo a que estes se sintam implicados, comprometidos e, conseqüentemente, motivados para a execução do referido repertório, o que trará benefícios em outras áreas dos conhecimentos musicais e da execução instrumental.

A partilha de responsabilidades em aspetos como a seleção do repertório torna o aluno um agente ativo na sala de aula, considerando Xavier (2009) que “Todo o processo de recolha, audição e seleção de repertório é relevante ao promover o espírito de equipa.” (p. 46).

## 2.4. Professor Músico

Um professor que concilia a dupla função de docente e músico poderá ser uma mais valia para os alunos, pois embora existam autores que consideram que as duas funções não podem ser assumidas em pleno (Alvarenga & Mazzotti, 2013), outros há, como Adams (2001), que consideram que com esta dupla função “as descobertas podem ser infindáveis e fascinantes.” (p. 186).

Embora existam diferenças nos papéis e funções de um professor e de um músico, Recôva (2006) considera que os jovens usam os músicos como modelo e, nessa perspetiva, conciliando os dois papéis, o professor poderá exercer um importante papel do ponto de vista motivacional.

Na perspetiva de Swanwick (2003), é muito importante que o professor seja executante de um instrumento para poder exemplificar e esclarecer da melhor forma as dúvidas, mas Manturzevska (1990) acrescenta ainda a esses aspetos a importância que o facto do professor ser um músico de talento poderá ter para o aluno que o encarará como “um mestre e uma fonte de inspiração musical.” (p. 125).

A vertente de músico oferece ao professor um manancial de conhecimentos académicos e a função docente pode oferecer ao músico uma sensibilidade para as questões pedagógicas, pelo que, o conciliar das duas funções, como defende Roldão (2009), poderá proporcionar “a capacidade de refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e resultados.” (p. 49).

Segundo Hentschke e Ben (2003), quanto mais completa e abrangente for a cultura geral e musical do professor maior amplitude e domínio ele demonstrará na sala de aula, sendo que os alunos sentem necessidade de ver no professor uma fonte de conhecimento e, nessa medida, o nível de conhecimentos que o professor demonstra na aula poderá servir de motivação para o aluno, pelo que Adams (2001) considera que os alunos, principalmente os que frequentam níveis de ensino mais avançados, “merecem professores que estejam altamente qualificados e que tenham tempo para continuar o seu próprio desenvolvimento musical.” (Adams, 2001:190).



#### **2.4.1. Professor como modelo**

Partindo da ideia de que “o aluno desenvolve-se e cresce em relação com o professor” (Werner, 2007:56), é importante refletirmos sobre a influência que o professor exerce sobre o aluno e o seu papel enquanto modelo.

Neste âmbito, Silva (2013) refere a necessidade de que o professor “tenha consciência que, durante a aprendizagem do aluno, existem processos imitativos conscientes e inconscientes e que este está constantemente a observá-lo, absorvendo e imitando desde pequenas nuances na execução musical a determinadas atitudes e valores.” (p. 10).

O professor não se assume na verdade como um mero transmissor de conhecimentos e os seus ensinamentos aos alunos ultrapassam em muito a vertente académica, considerando Gembris e Davidson (2002) que os professores, no caso concreto da Educação Musical “transmitem habilidades musicais, mas também influenciam os gostos musicais e os valores dos alunos e são modelos com um importante papel na motivação-para o bem ou para o mal.” (p.23).

#### **2.4.2. Professor como par**

Um dos aspetos que distingue a aprendizagem formal da aprendizagem informal é o papel desempenhado pelo professor, considerando alguns autores que uma verdadeira aprendizagem informal prescinde por completo da figura do professor (Folkestad, 2006).

Alguns autores referem contudo que poderá existir aprendizagem informal com a participação de um professor desde que ele tenha consciência do papel que deverá assumir, evitando ser ele o centro em torno do qual gira o processo de aprendizagem, cabendo-lhe “o papel de facilitador” (Adams, 2001:185), considerando Xavier (2009) que “a execução musical do docente com os alunos e o favorecimento da escolha partilhada do repertório é essencial para a promoção da confiança e da motivação do aluno.” (p. 46).

O sucesso do processo de ensino aprendizagem exige o desenvolvimento de uma relação sólida entre o professor e os alunos que permita ao professor questionar os alunos relativamente às suas expectativas face às aulas e ao professor e de que maneira o professor os pode ajudar (Adams, 2014).

Uma relação próxima e de afeto entre professor-aluno facilita o processo de aprendizagem e promove um maior grau de motivação (Werner, 2007), cabendo ao professor o importante desafio de saber conciliar o seu papel de educador com as facetas de amigo e colega, garantindo-se assim um ambiente de trabalho em que “professor e aluno possam tornar-se co-produtores da aprendizagem.” (Adams, 2014:13).

#### **2.4.3. Professor como motivador**

Segundo Manturzewska (1990), existem diversos fatores que condicionam o desenvolvimento musical de um indivíduo, incluindo-se entre eles a influência do professor, considerando Adams (2001) que a proximidade “com músicos profissionais e comunitários que tenham desenvolvido um pensamento racional e filosófico claro para fundamentar o seu trabalho, a par com as competências individuais do professor, pode ser inspirador e motivador para os alunos.” (p.191).

Uma investigação realizada por Stollery e McPhee (2002) revelou que um professor competente é um dos três aspetos que mais influencia o desempenho musical dos alunos e, de facto, o papel do professor enquanto agente motivador ganha especial relevância, principalmente se tivermos em conta o facto de que um aluno motivado aprende melhor e é elemento ativo no processo de aprendizagem, enquanto, pelo contrário, um aluno desmotivado torna-se passivo, desistindo facilmente e evitando os desafios, considerando Adams (2001) que “os professores de música sempre desempenharam um importante papel no desenvolvimento da comunicação e das competências sociais dos seus alunos.” (p. 183).

Assim, para que um professor contribua para o aumento do nível e motivação dos seus alunos, é necessário que tenha em conta os pré-requisitos dos mesmos, que esteja consciente das potencialidades e limitações de cada um, isto porque se os desafios ficarem além ou aquém das capacidades dos alunos, estes acabarão por se sentir ansiosos e frustrados ou, pelo contrário, desinteressados.

## **2.5. Fusão Musical**

A fusão musical é um conceito muito em voga, com a existência de simbioses improváveis e de grande originalidade.

Considera-se fusão a junção e mistura, união ou ligação de estilos musicais, com intuito de, não só tornar o produto final mais original e inovador, como também de o tornar mais apelativo, não só para quem o escuta, mas também para os próprios executantes (Moniz, 2011).

Desenvolver projetos de fusão musical requer criatividade e, em simultâneo, sensibilidade musical, para que se possa fazer diversas experiências e selecionar as que pareçam surtir mais e melhores resultados.

No caso concreto deste projeto, dedicamos especial atenção à fusão, não de dois estilos musicais distintos propriamente ditos, mas de instrumentos musicais associados a um estilo musical tradicional/folclórico a um género musical que promova uma maior motivação por parte dos alunos, neste caso a Música Pop, considerando Moniz (2011) e Pedras (2010) que a fusão entre cordofones tradicionais e música pop tende a favorecer a relação dos jovens com este tipo de instrumento.

Tendo por base a problemática identificada e o enquadramento teórico anteriormente exposto, procedeu-se à planificação e implementação de um projeto educativo com o objetivo de ensinar cordofones tradicionais e guitarra no 3.º Ciclo, recorrendo ao uso de repertório pop, com que os jovens se identificam, descrevendo-se no capítulo seguinte os diferentes aspetos inerentes à implementação do referido projeto.

### 3- PLANIFICAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO

#### 3.1. Contextualização

Este Projeto Educativo foi desenvolvido no âmbito do estágio profissional que decorreu na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (Funchal) e no qual estiveram envolvidas quatro alunas do 3.º Ciclo (metade de uma turma de 8.º Ano), sendo solicitada aos seus encarregados de educação a necessária autorização para recolha e uso de informação (Anexo B).

As sessões foram planificadas previamente (Anexo C), de acordo com os objetivos que se pretendia ver alcançados e a sua implementação realizou-se no decorrer de onze sessões de 60 minutos cada, entre os meses de outubro de 2014 e janeiro de 2015.

#### 3.2. Descrição do Projeto

##### 3.2.1 Fases

O projeto foi desenvolvido de acordo com o plano previamente delineado, organizando-se em quatro fases distintas: **Motivação, apresentação do projeto e seleção de cordofones e de repertório** (1.ª sessão); **Aprendizagem e ensaio de repertório** (2.ª à 9.ª sessão); **Consolidação e ensaio geral** (10.ª sessão); **Apresentação pública/concerto** (11.ª sessão).

##### 3.2.1.1. Primeira fase- Motivação, apresentação do projeto e seleção de cordofones e de repertório

Numa primeira fase, dei a conhecer aos alunos no que iria consistir o projeto e também que tipo de instrumentos iriam ser trabalhados (viola de arame, braguinha e o rajão), apresentando informação sobre cada um deles e sobre a sua relação com a Cultura e História da Madeira.

Nesta fase, foram igualmente observados e explorados os instrumentos em questão, de modo a se analisarem as suas semelhanças e diferenças. Foi dada a oportunidade dos alunos escolherem o cordofone tradicional com o qual iriam trabalhar ao longo do projeto e de explorarem um pouco o instrumento escolhido executando pequenas frases rítmicas com a mão direita.

As alunas envolvidas no projeto participaram também de forma direta e ativa na seleção do repertório a explorar (“Dunas”-GNR, “All Of me”-John Legend, “Price Tag”-Jessie J e “All I want for Christmas is you”-Mariah Carey), garantindo-se, deste modo, que o mesmo seria do seu agrado.

#### 3.2.1.2. **Segunda fase-** Aprendizagem e ensaio de repertório

Numa segunda fase foram trabalhadas as músicas selecionadas pelos alunos (Anexo D), com contínua consolidação em cada uma das sessões (Anexo E). Na segunda sessão, foi iniciada a exploração e aprendizagem da música “Dunas”, em que as jovens tiveram que utilizar os acordes de Sol Maior, Mi menor, Dó Maior e Ré Maior, sendo de referir que todos estes acordes foram trabalhados individualmente, recorrendo à técnica de imitação e espelho.

Foi trabalhado o ritmo desta música, inicialmente sem acordes, apenas com movimento da mão direita e com o ritmo característico, juntando-se depois os acordes.

Na terceira sessão, foi dada continuidade ao trabalho realizado na sessão anterior, juntando-se a componente de canto.

Na sessão seguinte foi explorada a música “All of me”, sendo trabalhados os acordes Lá menor, Fá Maior, Dó Maior, Sol Maior e Ré menor, com especial enfoque nos acordes de Fá Maior, Lá menor e Ré menor, uma vez que estes estavam a ser executados pela primeira vez. Escolhi esta música para a quarta sessão por esta ter um ritmo semelhante ao ritmo da música “Dunas”, o que facilitou a execução desta música por parte dos alunos.

Os acordes Lá menor, Fá Maior e de Ré menor foram também trabalhados com recurso à técnica de espelho, por meio da qual os alunos imitam a posição do acorde e depois realizam pequenos movimentos com a mão direita.

No decorrer da quinta sessão, foram aperfeiçoadas as duas peças já trabalhadas, com junção do canto na música “All of me”. Na sexta sessão, dada a aproximação da época natalícia, foi explorada instrumental e vocalmente a música “All I want for Christmas is you”, sendo trabalhados os acordes de Sol Maior, Si Maior, Dó Maior, Dó menor e Ré Maior, com maior enfoque nos acordes de Si Maior e Dó menor, uma vez que estes acordes surgiram pela primeira vez nas aulas com a exploração desta música.

Na sétima sessão foram consolidadas as três peças anteriormente trabalhadas e na sessão seguinte foi iniciado o trabalho em torno da exploração da música “Price Tag”, sendo trabalhados os acordes de Fá Maior, Lá menor, Ré menor, Sib Maior, dando-se maior importância aos acordes de Fá Maior, Ré menor e Sib Maior, tendo em conta o seu grau de complexidade.

A nona sessão destinou-se à conclusão da exploração da música “Price Tag”, com inclusão da componente de canto.

De forma intercalada, em algumas destas sessões, foi trabalhada uma peça cuja exploração o professor cooperante havia já iniciado antes do início da implementação do projeto (“Baile do ladrão”- Tradicional do Porto Santo), assumindo-se já este trabalho como uma forma de recorrer à motivação originada pela exploração de música pop para levar os alunos a tocar, com interesse, outro tipo de estilos musicais que, à partida, considerariam menos apelativos.

#### 3.2.1.3. **Terceira fase-** Consolidação e ensaio geral

A décima sessão foi dedicada à revisão de todas as músicas exploradas, preparando-se assim a sua apresentação em contexto de palco/concerto. Foi altura dos alunos exporem as suas dúvidas relativas a pequenos pormenores relacionados com a forma como decorreria a apresentação pública do trabalho desenvolvido ao longo das dez sessões.

#### 3.2.1.4 **Quarta fase-** Apresentação pública/concerto

A apresentação pública assumiu-se como o culminar do projeto. O concerto (Anexo F), para o qual foram convidados os encarregados de educação e toda a comunidade escolar, decorreu na escola e contou com a participação do grupo de cordofones deste estabelecimento de ensino.

Os alunos mostraram agrado por apresentarem o seu trabalho e o público presente também pareceu apreciar a iniciativa.

Durante o concerto, os alunos mostraram-se atentos às instruções e concentrados na execução dos instrumentos, assumindo uma postura de empenho e responsabilidade.

### **3.3 Objetivos**

Sendo o objetivo geral deste projeto educativo a execução de cordofones tradicionais e guitarra por parte dos alunos do 3.º Ciclo, recorrendo ao uso de repertório pop como forma de motivação, foram delineados os seguintes objetivos específicos a alcançar por parte dos alunos:

- Contactar com os cordofones tradicionais madeirenses e com as formas de execução dos mesmos;
- Consciencializar-se do valor cultural e histórico dos cordofones tradicionais madeirenses;
- Aprofundar conhecimentos e competências de âmbito musical (Interpretação e comunicação musical, Perceção sonora e musical e Culturas musicais nos contextos);
- Colaborar em tarefas de grupo, procurando traçar e alcançar objetivos comuns, valorizando o trabalho cooperativo.

### **3.4 Metodologias de aprendizagem adotadas**

As sessões foram planificadas tendo por base as ideias preconizadas por Green (2000; 2002; 2006; 2008), designadamente a adoção de estratégias características da aprendizagem de carácter informal, de articulação entre Performance e Audição, com recurso à aplicação das diferentes vertentes já descritas na fundamentação teórica (valorização das preferências dos alunos e participação dos mesmos na seleção de repertório; recurso à aprendizagem de ouvido e uso de cifras; valorização da colaboração entre pares, com o professor como parte integrante do grupo; recurso à imitação e à técnica de espelho).

### **3.5 Avaliação**

O processo avaliativo do trabalho desenvolvido no decorrer deste projeto educativo foi realizado em parceria com o professor cooperante, trocando-se regularmente ideias relativamente às dificuldades e progressos dos alunos e procedendo-se à avaliação dos mesmos, de forma conjunta, com recurso a uma grelha de avaliação de conhecimentos e competências musicais (Anexo G), através da qual os alunos foram avaliados ao nível de três organizadores de aprendizagem distintos: Interpretação e comunicação musical, Perceção sonora e musical e Culturas musicais nos contextos.

Estas grelhas foram preenchidas no início e no final do projeto educativo, de modo a que através do seu uso pudéssemos não só recolher informação sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, mas também verificar os resultados decorrentes do trabalho desenvolvido

Tendo em vista a avaliação dos efeitos do projeto, foi conduzida uma pequena investigação com o intuito de verificar as aprendizagens musicais e sociais desenvolvidas pelos jovens, bem como as suas perceções sobre os cordofones tradicionais, investigação essa que é apresentada e descrita no capítulo seguinte.



## **4- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

### **4.1. Descrição geral da investigação**

Tendo por base o Projeto Educativo implementado e no sentido de não só se estudar o seu impacto, como também de retirar ilações que possam servir de mote para o aperfeiçoamento da ação futura, foi elaborado, com recurso a uma metodologia de investigação-ação, um projeto investigativo de caráter qualitativo.

À semelhança de qualquer projeto deste tipo, foram cumpridas as fases essenciais, designadamente “a escolha de um tema, a identificação dos objetivos do trabalho, a seleção da metodologia a utilizar, a escolha dos instrumentos de pesquisa; a recolha, análise e apresentação da informação pertinente para o estudo e, por último, a elaboração de um relatório.” (Bell, 2004:169).

### **4.2. Objetivos da investigação**

Uma vez que esta investigação se baseia na análise da prática, o seu principal intuito será analisar os efeitos do projeto educativo nos jovens envolvidos, pretendendo-se, em concreto, verificar as aprendizagens musicais e sociais desenvolvidas pelos jovens, bem como as suas perceções sobre os cordofones tradicionais.

No que diz respeito às aprendizagens musicais, foram recolhidos e analisados dados relativos às técnicas instrumentais e vocabulário, repertório novo, música de conjunto e concerto e, no que concerne às aprendizagens sociais, serão analisados o trabalho em grupo, as relações interpessoais e o papel do professor.

No âmbito das perceções, esta investigação procurou recolher e analisar as opiniões dos alunos relativamente ao uso do repertório pop, aos cordofones tradicionais e ao seu nível de motivação para a prática/execução dos mesmos.

### 4.3. Problemática

À luz de Almeida e Freire (2007) “toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar. Toda a produção científica inicia-se então, pela identificação e clarificação de um problema.” (p. 36).

No caso concreto da investigação que levamos a cabo, o problema de base prende-se com o facto dos cordofones tradicionais madeirenses estarem associados essencialmente à música tradicional madeirense folclórica ou de cariz popular, o que provoca um certo afastamento dos jovens que, por influência da sociedade, designadamente face aos efeitos da globalização e dos *mass media* que veiculam essencialmente música pop, acabam por desviar a sua atenção e motivação para este estilo musical, menosprezando os restantes e de um modo particular a música tradicional.

As indicações curriculares, nomeadamente do currículo regional da Madeira, recomendam a utilização dos instrumentos tradicionais madeirenses, mas levanta-se um problema de motivação pelas razões atrás identificadas. Assim, motivar os jovens para a prática de cordofones tradicionais madeirenses torna-se num verdadeiro desafio para os professores de educação musical.

Partindo desta problemática, foi organizado este projeto de investigação, procurando-se resposta para a seguinte questão:

**Que aprendizagens musicais e sociais e que perceções são desenvolvidas pelos alunos envolvidos no projeto?**

### 4.4. Metodologia

A realização de um trabalho de investigação exige a seleção de uma metodologia adequada à problemática e à questão de investigação para a qual se procura resposta.

Na perspetiva de Fortin (1999), a metodologia consiste no “conjunto dos métodos que guiam a elaboração do processo de investigação científica” (p.372), tratando-se em concreto de “um plano criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas.” (*idem*).

Tendo em conta as características do projeto educativo, considerou-se adequada a realização de uma investigação de carácter qualitativo, com recurso à metodologia de investigação-ação.

#### 4.4.1. Investigação-ação

A investigação-ação, caracterizada “por uma atitude contínua de fases de planificação, ação, observação e reflexão” (Almeida & Freire, 2007:29), trata-se de uma metodologia de uso muito frequente na área da Educação, uma vez que possibilita uma reflexão sobre as ações e procedimentos desenvolvidos, com intuito de reformular a prática e redefinir caminhos e formas de atuação, tratando-se assim de “uma abordagem atraente para os investigadores que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua ação.” (Bell, 2004:22).

Esta metodologia que surge “como o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma” (Almeida & Freire, 2007:28), transpõe assim a vertente teórica e centra-se nas ações desenvolvidas, procurando superar o habitual dualismo entre teoria e prática (Noffke & Someck, 2010) e conciliando a designada investigação básica ou pura com a investigação prática (Almeida & Freire, 2007).

Na perspetiva de Cortesão e Stoer (1997), por meio da investigação-ação, os docentes produzem dois tipos distintos de conhecimento científico: um conhecimento baseado no professor como investigador/etnógrafo e outro tipo de conhecimento orientado para o professor como educador e que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos.

Com recurso à investigação-ação, o professor enriquece o seu papel de educador, desenvolvendo um trabalho investigativo em torno da sua prática pedagógica, “sendo o objetivo a produção no professor de um pensamento multi-referencial” (Cortesão & Stoer, 1997:8), assente não só na investigação, mas também no designado ensino-ação.

A adoção da investigação-ação como metodologia torna o trabalho em algo que supera a própria investigação em si, aliando as componentes de “pesquisa, ação e formação” (*idem*:12), podendo considerar-se uma metodologia que, embora

por vezes contestada pelo duvidoso rigor dos seus resultados, se revela ambiciosa dada a sua intenção de “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores.” (Simões, 1990:43).

#### **4.4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Consideram-se técnicas de recolha de dados o conjunto de processos e instrumentos selecionados ou construídos para permitir o registo das informações, o controlo e a posterior análise dos dados (Moresi, 2003).

Para o desenvolvimento de projetos de investigação-ação, caracterizados pela sua vertente etnográfica ou naturalista, existe um conjunto de técnicas e instrumentos que se consideram mais adequados, atendendo à forma de recolha e ao tipo de dados em análise, nomeadamente “observação direta, realização de entrevistas, atenção aos significados e aos contextos” (Almeida & Freire, 2007:27).

No caso desta investigação em concreto foram utilizadas como técnicas de recolha de dados a observação semiestruturada (expressa em notas de campo manuscritas e gravadas em vídeo-Anexo H), a observação estruturada (preenchimento de grelhas de avaliação de conhecimentos e competências musicais-Anexo G) e o inquérito por entrevista (realização de entrevistas semi-estruturadas aos alunos e professor cooperante envolvidos no projeto educativo) - Anexo I.

O recurso a instrumentos de recolha diversificados é aconselhável, uma vez que possibilita a triangulação dos dados e a comparação da informação obtida com cada técnica, tornando-se os resultados mais fidedignos e, conseqüentemente, os resultados da investigação mais completos e credíveis.

##### **4.4.2.1. Observação**

A adoção da observação como técnica de recolha de dados possibilita ao investigador aperceber-se dos comportamentos “no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2003:196).

Afonso (2005) realça a existência de distintas formas de observação enquanto técnica de recolha de dados, considerando que esta pode ser de carácter semi-estruturado, quando se recorre nomeadamente às notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio e/ou vídeo, ou estruturada quando as informações decorrentes da observação são registadas e sistematizadas em documento específico.

Nesta investigação foram utilizados os dois tipos de observação, recolhendo-se informações através de notas de campo manuscritas (Anexo H1) e em formato vídeo (Anexo H2), complementadas pelo preenchimento de uma grelha de avaliação de conhecimentos e competências musicais (Anexo G).

Esta grelha foi preenchida em conjunto com o professor cooperante e serviu, não só de instrumento de recolha de dados para o projeto de investigação, bem como de ferramenta para avaliação do alunos e do próprio projeto educativo.

As grelhas utilizadas foram selecionadas através de pesquisa realizada em diversos manuais de Educação Musical que disponibilizam instrumentos de avaliação para professores e tendo por base os organizadores de aprendizagem preconizados pelo Ministério da Educação, recolhendo-se dados relativos aos três organizadores que consideramos estarem mais diretamente ligados à questão investigativa em foco: Interpretação e comunicação (avaliação da musicalidade e do controlo técnico-artístico do aluno); Perceção sonora e musical (avaliação do nível de desenvolvimento da discriminação e sensibilidade auditivas); Culturas musicais nos contextos (avaliação do nível de desenvolvimento do conhecimento e compreensão da música enquanto construção social e como cultura) (ME, 2001:173).

Nos diferentes itens dos três organizadores de aprendizagem em observação, os alunos foram avaliados numa escala de 1 a 5 (correspondendo o nível 1 a “Não Satisfaz”; o nível 2 a “Satisfaz Pouco”; o nível 3 a “Satisfaz”; o nível 4 a “Bom” e o nível 5 a “Muito Bom”).

De modo a se verificar os resultados decorrentes do projeto educativo implementado, estas grelhas foram preenchidas em dois momentos distintos (no início do projeto e no final do mesmo), para comparação dos dados obtidos e análise das diferenças ao nível do desempenho dos alunos em cada um dos três organizadores em estudo.

<b>Organizadores de aprendizagem</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>
<b>Interpretação e comunicação</b>				
Toca sozinho e em grupo as músicas aprendidas.				
É capaz de cantar com ritmo, afinação e expressão.				
Utiliza vocabulário apropriado.				
Toca os instrumentos com a técnica adequada.				
Reconhece toda a estrutura da música e integra-se com consciência do estilo musical e atenção aos restantes intérpretes.				
O aluno consegue cantar as músicas do início ao fim.				
O aluno consegue tocar a música do início ao fim.				
O aluno consegue tocar e cantar a música do início ao fim.				
<b>Perceção Sonora e Musical</b>				
É capaz de reconhecer alterações tímbricas, rítmicas e melódicas.				
É capaz de identificar qualidades do som.				
<b>Culturas Musicais nos Contextos</b>				
Compreende a música como construção social e como cultura.				
Reconhece os diferentes tipos de funções que a música desempenha nas comunidades.				
Compreende e valoriza o fenómeno musical como património, fator identitário e de desenvolvimento social, económico e cultural.				
Compreende as diferentes relações e interdependências entre a música, as outras artes e áreas do conhecimento.				

A1 a A4- Codificação dos alunos

5– Muito Bom /4– Bom / 3 - Satisfaz / 2 – Satisfaz Pouco/ 1 – Não Satisfaz

Adaptado de: Carneiro, I.; Santos, L. T. & Carlos, C. (2014). *MusicBox Educação Musical- 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: raiz Editora.

#### **Quadro 1- Grelha de avaliação de conhecimentos e competências musicais**

#### 4.4.2.2. Inquérito por entrevista

De acordo com Bogdan e Biklen (2010) “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134), possibilitando-nos assim a obtenção de “material precioso” ( Bell, 2004:137) para o desenrolar da investigação.

Quivy e Campenhoudt (2003) consideram a entrevista uma técnica de observação indireta, na medida em que pressupõe uma interação entre o investigador e o sujeito com o objetivo de obter a informação desejada.

Os mesmos autores consideram a existência de três tipos distintos de entrevista: estruturada (questões de resposta fechada), semi-estruturada (orientada por um roteiro previamente elaborado, composto por questões abertas) e não-estruturada (sem recurso a qualquer tipo de guião).

Para esta investigação optamos pela entrevista semi-estruturada, um dos modelos mais utilizados no âmbito da investigação, tendo sido elaborado um guião com questões de resposta aberta, com uma organização flexível, com possibilidade de reestruturação à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado.

Os guiões de entrevista elaborados para os alunos (Anexo I1) e para o professor (Anexo I2) versaram exatamente sobre as mesmas temáticas, apenas com pequenas adaptações do ponto de vista de formulação da questão, sendo elaborados tendo em conta a problemática e os objetivos a alcançar, bem como a pesquisa bibliográfica realizada.

As entrevistas aos alunos e ao professor cooperante foram realizadas na sala de aula, após a implementação do projeto educativo, com registo em formato vídeo (Anexo I3) sendo de referir que os alunos foram divididos em grupos de dois (Grupo I e Grupo II) de modo a possibilitar uma interação no decorrer da entrevista e criar um clima de maior proximidade e à-vontade.

As questões foram divididas em categorias e subcategorias associadas aos diferentes aspetos em estudo: Aprendizagens (Gerais, Musicais e Sociais) e Perceções (Gerais, Relativamente ao Projeto e Relativamente aos Cordofones Tradicionais), de acordo com a organização expressa nas tabelas que de seguida se apresentam.

Categories	Subcategorias	Objetivos	Perguntas
Aprendizagens	Gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar as novas aquisições gerais decorrentes da participação no projeto;</li> <li>-Verificar se o projeto surtiu efeitos positivos para além dos diretamente relacionados com a área da Música.</li> </ul>	<p>O que aprendeste com este projeto em geral?</p> <p>Adquiriste algum conhecimento novo com este projeto? Qual?</p> <p>Achas que este projeto teve benefícios para ti que ultrapassam os conhecimentos relacionados com a Música? Quais?</p>
	Musicais	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhecer as aprendizagens adquiridas relacionadas com os instrumentos em exploração (cordofones tradicionais madeirenses);</li> <li>-Averiguar se o projeto produziu melhorias ao nível dos conhecimentos musicais dos alunos;</li> <li>-Verificar se a implementação do projeto contribuiu para a superação de dificuldades.</li> </ul>	<p>Em relação aos instrumentos, o que é que aprendeste que não sabias?</p> <p>Achas que melhoraste os teus conhecimentos musicais com a participação neste projeto?</p> <p>Com este projeto melhoraste algum conhecimento em que tinhas dificuldades? Qual?</p>
	Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recolher opiniões relativamente às vantagens das atividades musicais desenvolvidas em grupo;</li> <li>-Verificar as diferenças existentes entre a performance dos alunos na sala e em palco;</li> <li>-Identificar o contexto preferido pelos alunos para a execução instrumental;</li> <li>-Recolher opiniões no que concerne à importância da apresentação, aos encarregados de educação, do trabalho produzido;</li> <li>-Apurar a opinião dos alunos relativamente ao papel do professor na implementação do projeto.</li> </ul>	<p>O que pensas sobre tocar em grupo?</p> <p>Preferes tocar só ou em grupo? Porquê?</p> <p>Qual a importância de todos colaborarem na aprendizagem das músicas?</p> <p>Que responsabilidades existem em tocar em palco e na sala de aula?</p> <p>Qual a diferença de estar a tocar na sala e no palco? Preferes tocar na sala ou em palco?</p> <p>Achas que o resultado final seria igual se a atividade fosse desenvolvida individualmente? Seria melhor ou pior?</p> <p>Qual a importância de tocar estas músicas para os encarregados de educação e colegas?</p> <p>Qual a importância do professor no projeto?</p>

**Quadro 2-Guião de entrevista-Aprendizagens**



<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas</b>
<b>Percepções</b>	<b>Gerais</b>	-Avaliar a forma como decorreu o projeto;  -Verificar a opinião dos alunos relativamente às músicas selecionadas e a pertinência/adequabilidade da sua exploração na sala de aula;	Como avalias este projeto (aulas)?  Qual a tua opinião sobre as músicas trabalhadas?  A tua opinião sobre as músicas trabalhadas mudou após o seu uso neste projeto?  Qual foi a música que mais gostaste? Porquê?
	<b>Relativamente ao Projeto</b>	-Conhecer o parecer relativamente à adoção de música POP na implementação do projeto;  - Analisar a importância da interação professor-aluno no projeto;  - Constatar se existe receptividade dos alunos para a participação noutros projetos deste tipo.	O que achaste de tocar músicas POP neste projeto? Porquê?  Consideras importante o professor tocar com os alunos? Porquê?  Se tivesses oportunidade gostarias de voltar a participar num projeto deste género?
	<b>Relativamente aos Cordofones Tradicionais</b>	-Conhecer o parecer dos alunos relativamente à execução de Música POP com recurso aos cordofones tradicionais;  -Constatar se o projeto produziu efeitos ao nível da opinião dos alunos sobre os cordofones tradicionais;	O que achas da utilização dos cordofones tradicionais com Música POP? O resultado parece-te bom ou mau?  A tua opinião sobre os cordofones tradicionais mudou com a tua participação neste projeto? Após a tua participação neste projeto dás mais importância aos cordofones tradicionais madeirenses?  Se agora te oferecessem um cordofone tradicional madeirense ficarias satisfeito?

**Quadro 3-Guião de entrevista (Percepções)**

#### **4.4.3. Processos de análise e tratamento dos dados**

Os dados recolhidos com os diferentes instrumentos foram tratados e analisados, com recurso aos processos mais adequados a cada um deles.

Assim sendo, os dados recolhidos por meio das grelhas de avaliação de conhecimentos e competências musicais foram submetidos a tratamento estatístico, enquanto que para os dados recolhidos com recurso às entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo com divisão categorial que, segundo Bardin (2009), consiste na análise da informação recolhida de forma desmembrada com organização em categoriais agrupadas analogicamente.

#### 4.4.3.1. Identificação

De modo a facilitar o processo de análise de conteúdo, procedeu-se à identificação dos dados recolhidos com os diferentes instrumentos, adotando-se a seguinte codificação:

**Inquéritos por entrevista:** IE/A1, A2, A3, A4 (codificação dos alunos) ou PC (Professor Cooperante)/data

**Notas de campo:** NCM (Nota de campo manuscrita) ou NCV (Nota de campo em formato vídeo)/ A1, A2, A3, A4 / data

#### 4.4.3.2. Transcrição

Logo após a realização das entrevistas, foi realizada a sua transcrição integral e literal (Anexo I4), com o cuidado de manter a maior aproximação possível ao discurso original, tornando-se para tal obrigatório visionar os vídeos diversas vezes.

O momento da transcrição assumiu-se já como uma primeira fase de pré-seleção de informação pertinente e com possibilidade de uso como indicador de resposta.

#### 4.4.3.3. Análise de conteúdo

A necessidade de se recorrer à análise de conteúdo “ocorre com dados provenientes de entrevistas, documentos ou outro tipo de registos” (Almeida &Freire, 2007:25) e assume-se como uma etapa muito mais exigente do que propriamente a fase de entrevista ou recolha de dados, considerando Wolcott (1994) que o trabalho mais desafiante para o investigador “ não é o de saber como vai recolher, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve” (p.9)

Na realidade, o processo torna-se mais moroso e minucioso no momento em que “os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc, têm de ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um

investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias.” (Bell, 2004:183).

O recurso à categorização enquanto processo de codificação das entrevistas transcritas possibilita uma sistematização da informação recolhida e uma análise de conteúdo mais assertiva.

As respostas às questões que integram a entrevista foram divididas em três categorias (Aprendizagens Musicais, Aprendizagens Sociais e Percepções), organizadas em subcategorias, apresentando-se de seguida os quadros de distribuição das respostas por categorias e respetivas subcategorias, com os sentidos de resposta e respetivos indicadores.

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Aprendizagens Musicais	Técnicas instrumentais e vocabulário	É declarada a aprendizagem de técnicas instrumentais com recurso a vocabulário específico.	<p>"Aprendemos a tocar novos instrumentos." (IE/A2/8/1/2015)</p> <p>Aprendemos alguns acordes." (IE/A3/8/1/2015)</p> <p>"Aprendemos a fazer barras." (IE/A4/8/1/2015)</p> <p>"Fazer a barra no rajão, é difícil, mas eu consegui." (IE/A4/8/1/2015)</p> <p>"...saber melhor as notas" (IE/A4/8/1/2015)</p> <p>"...melhoraram um bocado a parte do cantar, porque no ano passado recusavam-se a cantar porque tinham vergonha." (IE/PC/8/1/2015)</p>
	Repertório novo	É referida a aprendizagem de novas músicas e o seu potencial didático.	<p>"Aprendemos a tocar mais músicas." (IE/A1/8/1/2015)</p> <p>"Está dentro dos parâmetros da motivação e de tudo o que se trabalhou: dinâmica, acordes, técnicas de execução, as melodias (algumas que trabalhamos), a leitura, por exemplo, em algumas, o esquema da música." (IE/PC/8/1/2015)</p>
	Música de conjunto	A música de conjunto é referida como fator de embelezamento e de coordenação de diferentes partes.	<p>"Tornam a música mais bonita com todos os instrumentos diferentes que existem na sala de aula e se todos colaborarem até fica um trabalho muito bonito." (IE/A4/8/1/2015)</p> <p>"É mais divertido e aprendemos mais." (IE/A1/8/1/2015)</p> <p>"...exige estar concentrado, estar atento àquilo que está a fazer, saber bem a sua parte para conseguir juntar a sua com a parte dos outros" (IE/A1/8/1/2015)</p>
	Concerto	É realçada a responsabilidade de tocar sem erros, em contexto de concerto público.	<p>"No palco exige que sejamos mais perfeitos e na sala podemos estar mais descontraídos." (IE/A3/8/1/2015)</p> <p>"...no palco há mais pressão em nós. Temos que estar mais concentrados nas notas e quando erramos no palco podemos passar uma vergonha." (IE/A4/8/1/2015)</p> <p>"...vão levar as coisas mais a sério, porque vão estar à frente de um público, vão estar à frente dos pais e não vão querer falhar...ninguém quer falhar à vista de ninguém." (IE/PC/8/1/2015)</p>

Quadro 4-Categorização de respostas (Aprendizagens musicais)

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
<b>Aprendizagens Sociais</b>	<b>Trabalho em grupo</b>	O trabalho em equipa é valorizado pela entreaajuda e colaboração de todos.	<p>"Aprendemos a lidar em grupo e nos comportarmos assim todos juntos". (IE/A1/8/1/2015)</p> <p>"Acho que é muito bom trabalhar em grupo e ouvir as opiniões dos outros" (IE/A3/8/1/2015)</p> <p>"Se todos colaborarem é mais fácil trabalhar." (IE/A3/8/1/2015)</p> <p>"querem sempre muito mais fazer em grupo do que individual." (IE/PC/8/1/2015)</p>
	<b>Relações interpessoais</b>	São realçadas as interações que se estabelecem no grupo.	<p>"...em grupo estamos com mais pessoas e podemos interagir e tocar com elas." (IE/A3/8/1/2015)</p> <p>"...assim convivemos com os outros"(IE/A2/8/1/2015)</p> <p>"...se formos a pensar na parte do comportamento e na parte do relacionamento interpessoal, eu acho que foi importante ." (IE/PC/8/1/2015)</p> <p>"...saber depois trabalhar com diferentes pessoas e saber aceitar as diferentes pessoas." (IE/PC/8/1/2015)</p>
	<b>O papel do professor</b>	O professor é visto como um criador de oportunidades e como modelo para os alunos.	<p>"É importante; sem professor não havia projeto." (IE/A1/8/1/2015)</p> <p>"...os professores podem ajudar os alunos nos acordes." (IE/A3/8/1/2015)</p> <p>"...ajuda-nos a nos orientar." (IE/A2/8/1/2015)</p> <p>"Se nós estivermos baralhados em alguma nota, se o professor estiver a acompanhar percebemos qual é a nota e aí já dá para continuar." (IE/A3/8/1/2015)</p> <p>"Se o professor estiver a tocar o mesmo instrumento que o aprendiz, sabemos o som que devemos fazer e quando os professores não tocarem não sabemos o som que devemos fazer." (IE/A4/8/1/2015)</p>

**Quadro 5-Categorização de respostas (Aprendizagens sociais)**

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Percepções	Repertório pop	O repertório trabalhado é valorizado pela sua atualidade e popularidade.	<p>"Muito produtivo e criativo em termos de trazer estilos de músicas diferentes para nós tocarmos." (IE/A4/8/1/2015)</p> <p>"Foram melhores que as do ano passado, foram mais recentes." (IE/A1/8/1/2015)</p> <p>"Acho que são muito melhores e mais mexidas e também mais recentes." (IE/A2/8/1/2015)</p> <p>"É fixe, porque é mais o nosso género do que aquelas músicas mais lentas." (IE/A3/8/1/2015)</p> <p>"Na sala de aula sempre que tocamos músicas conhecidas temos mais motivação do que quando tocamos músicas que não conhecemos." (IE/A4/8/1/2015)</p>
	Cordofones tradicionais	A opinião sobre os cordofones tradicionais é melhorada no contexto de músicas pop.	<p>"Eu antes não gostava de tocar e com estas músicas já gosto." (IE/A1/8/1/2015)</p> <p>"Com estas músicas mais mexidas sim, porque pensam que os cordofones tradicionais são para músicas que não mexem e são mais antigos que não se podem usar recentemente." (IE/A1/8/1/2015)</p> <p>"...achei isto giro." (IE/A3/8/1/2015)</p> <p>"...pensavam que era para tocar músicas dos antigos e músicas lentas e só músicas tradicionais e eles viram que realmente dá para fazer outra coisa." (IE/PC/8/1/2015)</p>
	Motivação para os cordofones	O projeto motivou os jovens para a prática presente e futura dos cordofones.	<p>"...podíamos aprender músicas na internet e depois podíamos apresentar." (IE/A3/8/1/2015)</p> <p>"...comprar um instrumento e depois ir para um conservatório para ficar mais pormenorizado." (IE/A4/8/1/2015)</p> <p>"...no início pensava que ia ser chato tocar com instrumentos tradicionais... fomos tocando comecei a achar interessante." (IE/A4/8/1/2015)</p> <p>"Se me dessem um instrumento tradicional eu ia usá-lo." (IE/A4/8/1/2015)</p> <p>"...uma das músicas em que ela quis tocar rajão, quis deixar a viola de parte." (IE/PC/8/1/2015)</p>

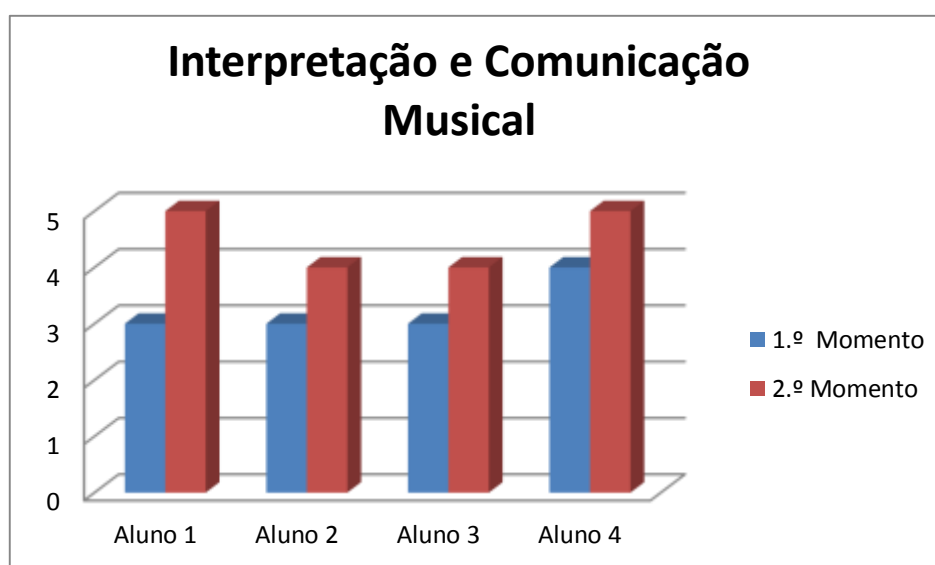
Quadro 6-Categorização de respostas (Percepções)

#### 4.4.3.4. Tratamento estatístico

Os dados recolhidos no preenchimento das grelhas de avaliação de conhecimentos e competências musicais foram sujeitos a tratamento estatístico com a sua apresentação em gráfico.

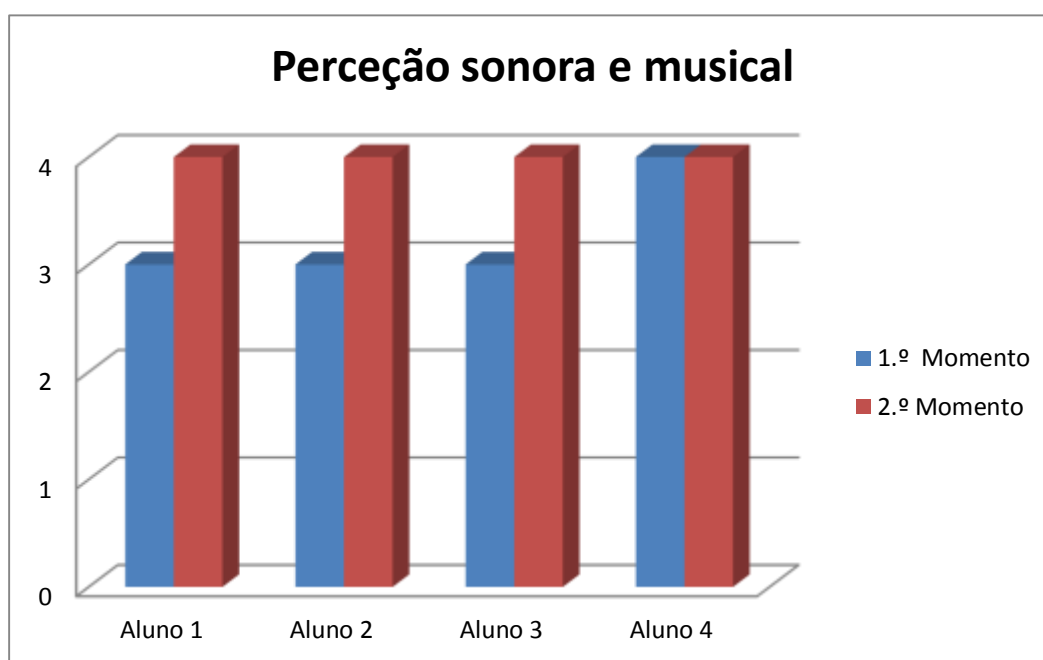
Cada um dos gráficos diz respeito aos dados relativos a um dos três organizadores de aprendizagem em estudo, incluindo-se em cada gráfico os dados recolhidos nos dois momentos distintos de preenchimento das referidas grelhas (1.º momento-início da implementação do projeto educativo e 2.º momento- após a implementação do projeto).

Apresentam-se de seguida os gráficos referentes aos três organizadores de aprendizagem em análise, com distribuição dos dados por aluno.

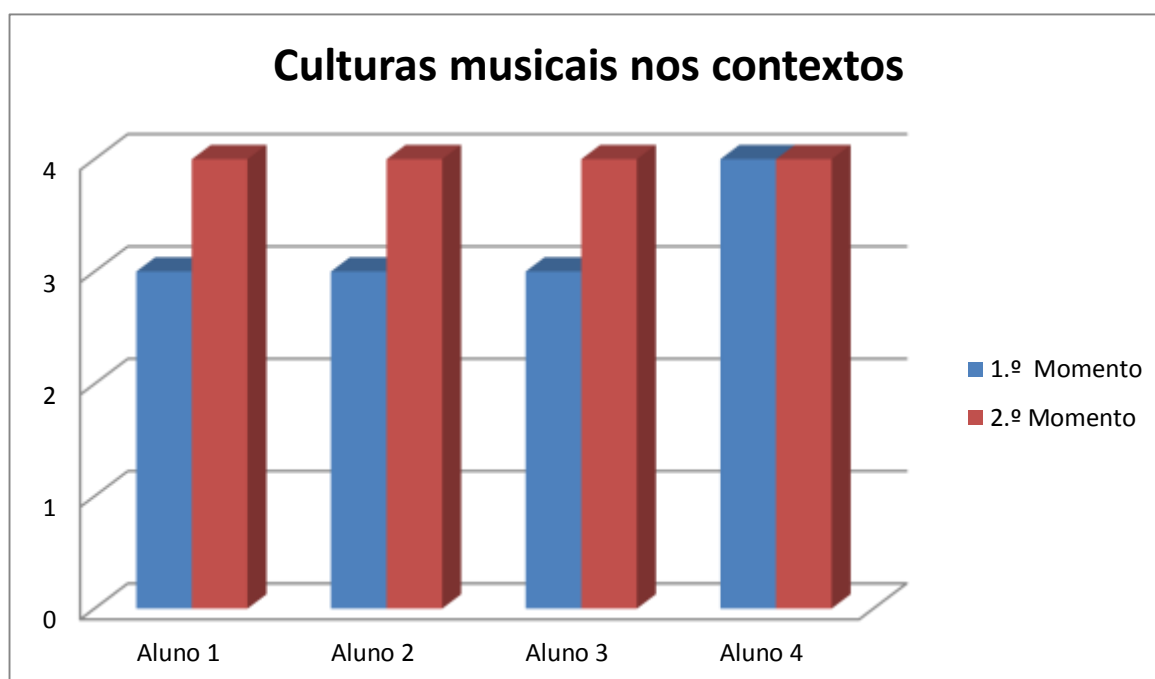


**Gráfico 1- Interpretação e comunicação musical**

No Gráfico 1, referente ao organizador de aprendizagem Interpretação e Comunicação Musical, observamos uma evolução dos quatro alunos envolvidos no projeto, verificando-se que um deles conseguiu uma evolução bastante significativa (nível 3-Satisfaz para nível 5-Muito Bom) e que os restantes progrediram um nível (duas alunas de 3-Satisfaz para 4-Bom e uma de 4-Bom para 5-Muito Bom).



**Gráfico 2-Percepção sonora e musical**



**Gráfico 3- Culturas musicais nos contextos**

No que diz respeito à Percepção sonora e musical (Gráfico 2) e ao organizador Culturas Musicais nos contextos (Gráfico 3) verificamos, comparando o desempenho no início e no final da implementação do Projeto Educativo, a evolução de três alunas de nível 3-Satisfaz para nível 4-Bom.



## 4.5 Resultados

### 4.5.1. Aprendizagens musicais

A análise dos dados recolhidos permite-nos constatar que ao nível das aprendizagens musicais tanto os alunos como o professor cooperante referem que o projeto proporcionou a aquisição de técnicas instrumentais, designadamente ao nível dos acordes (“Aprendemos alguns acordes.” (IE/A3/8/1/2015); “Aprendemos a fazer barras.” (IE/A4/8/1/2015); “Fazer a barra no rajão, é difícil, mas eu consegui.”(IE/A4/8/1/2015); “...saber melhor as notas” (IE/A4/8/1/2015); “Já aprendi mais um acorde no braguinha” (NCM/A3/20/11/2014), sendo também realçados progressos ao nível do canto/participação vocal (“...melhoraram um bocado a parte do cantar, porque no ano passado recusavam-se a cantar porque tinham vergonha.” (IE/PC/8/1/2015)); “Quem é que vai cantar?”/NCV/A3/4/12/2014; A3 solicita ao professor autorização para acompanhar a colega a cantar (NCV/20/11/2014)).

São referidas também aprendizagens ao nível do repertório, com a aprendizagem de novas músicas de grande potencial didático (“Aprendemos a tocar mais músicas.” (IE/A1/8/1/2015); “Está dentro dos parâmetros da motivação e de tudo o que se trabalhou: dinâmica, acordes, técnicas de execução, as melodias (algumas que trabalhamos), a leitura, por exemplo, em algumas, o esquema da música.” (IE/PC/8/1/2015)).

Foram registadas aprendizagens no que se refere às práticas de conjunto, apontadas como fator de embelezamento e de coordenação de diferentes partes (“Tornam a música mais bonita com todos os instrumentos diferentes que existem na sala de aula e se todos colaborarem até fica um trabalho muito bonito.” (IE/A4/8/1/2015)).

São apontadas igualmente aprendizagens relacionadas com a apresentação pública do trabalho realizado no decorrer do projeto, sendo realçada a responsabilidade de tocar sem erros (“...no palco há mais pressão em nós. Temos que estar mais concentrados nas notas e quando erramos no palco podemos passar uma vergonha.”(IE/A4/8/1/2015); “...vão levar as coisas mais a sério, porque vão estar à frente de um público, vão estar à frente dos pais e não vão querer falhar...ninguém quer falhar à vista de ninguém.” (IE/PC/8/1/2015)).

A análise dos gráficos decorrentes dos dados recolhidos nas grelhas de avaliação de conhecimentos e competências musicais permite também concluir que o projeto propiciou a aquisição de novos conhecimentos, sendo de referir a evolução de todos os alunos ao nível da Interpretação e Comunicação Musical e a evolução de três dos alunos envolvidos no que se refere à Perceção Sonora e Musical, confirmando-se assim as ideias defendidas por Green (2000; 2002; 2006; 2008) quanto aos aspetos positivos decorrentes da adoção de estratégias associadas às aprendizagens informais.

#### **4.5.2. Aprendizagens sociais**

No âmbito das aprendizagens sociais observa-se uma valorização do trabalho em grupo, designadamente da entreajuda e colaboração que o mesmo proporciona (Acho que é muito bom trabalhar em grupo e ouvir as opiniões dos outros”(IE/A3/8/1/2015); “Se todos colaborarem é mais fácil trabalhar.” (IE/A3/8/1/2015)), confirmando-se assim a ideia de que “projetos colaborativos, (...) podem proporcionar uma experiência significativa para todos os participantes” (Adams, 2001:191).

É destacada igualmente a importância do projeto ao nível das relações interpessoais (“...em grupo estamos com mais pessoas e podemos interagir e tocar com elas.” (IE/A3/8/1/2015); “...se formos a pensar na parte do comportamento e na parte do relacionamento interpessoal, eu acho que foi importante.” (IE/PC/8/1/2015); “Se cantarmos juntas fica melhor.” (NCM/A2/4/12/2014)).

Os resultados obtidos reforçam as ideias defendidas por Adams (2001) e Swanwick (2003) relativamente ao papel do professor, que é visto como um criador de oportunidades (“É importante, sem professor não havia projeto.” (IE/A1/8/1/2015)) e como modelo para os alunos (“...ajuda-nos a nos orientar.” (IE/A2/8/1/2015); “ Se o professor estiver a tocar o mesmo instrumento que o aprendiz, sabemos o som que devemos fazer e quando os professores não tocarem não sabemos o som que devemos fazer.” (IE/A4/8/1/2015)).

#### 4.5.3. Percepções

No que diz respeito às percepções dos alunos, observou-se que, à semelhança do que é defendido por Xavier (2009) e por Green (2002; 2008), o repertório trabalhado assume grande relevância, sendo, no caso concreto deste projeto, valorizado pela sua atualidade e popularidade (“Foram melhores (*as músicas*) que as do ano passado, foram mais recentes.” (IE/A1/8/1/2015); “É fixe, porque é mais o nosso gênero do que aquelas músicas mais lentas.” (IE/A3/8/1/2015); “Na sala de aula sempre que tocamos músicas conhecidas temos mais motivação do que quando tocamos músicas que não conhecemos.” (IE/A4/8/1/2015); “Gosto desta música (*All of Me*).” (NCM/A3/20/11/2014)).

Os resultados da investigação confirmaram a ideia de Pedras (2010) e Moniz (2011) de que a fusão entre cordofones tradicionais e música pop tende a favorecer a relação dos jovens com este tipo de instrumentos, observando-se que a opinião sobre os cordofones tradicionais é melhorada no contexto de músicas pop (“Eu antes não gostava de tocar e com estas músicas já gosto.” (IE/A1/8/1/2015); “Com estas músicas mais mexidas sim, porque pensam que os cordofones tradicionais são para músicas que não mexem e são mais antigos que não se podem usar recentemente.” (IE/A1/8/1/2015); “Nesta música o som do rajão fica mesmo fixe.” (NCM/A1/ 13/11/2014)) e que a participação no projeto contribuiu para motivar os jovens para a prática presente e futura dos cordofones (“...no início pensava que ia ser chato tocar com instrumentos tradicionais...fomos tocando comecei a achar interessante.”(IE/A4/8/1/2015); “Se me dessem um instrumento tradicional eu ia usá-lo.” (IE/A4/8/1/2015); “...uma das músicas em que ela quis tocar rajão, quis deixar a viola de parte.” (IE/PC/8/1/2015)).

A influência positiva do projeto no que concerne à opinião dos alunos sobre os cordofones tradicionais pode também comprovar-se através da análise dos resultados expressos no gráfico referente ao organizador de aprendizagem Culturas Musicais nos Contextos (referente ao grau de valorização das tradições musicais), observando-se que três dos alunos envolvidos no projeto evoluíram substancialmente comparativamente à data de início do projeto (do nível 3-“Satisfaz” para o nível 4-“Bom”).

## 5- CONCLUSÕES

### 5.1. Considerações finais

Como consequência da investigação desenvolvida, procurando resposta para a questão **Que aprendizagens musicais e sociais e que percepções são desenvolvidas pelos alunos envolvidos no projeto?**, os resultados obtidos permitiram concluir que os jovens desenvolvem aprendizagens musicais significativas através do uso dos cordofones em contexto de música de conjunto e com recurso ao estilo pop, assumindo-se o trabalho em grupo e o uso de música da preferência dos alunos como aspetos essenciais propiciadores de um maior grau de motivação e, conseqüentemente, promotores de melhores níveis de aprendizagem.

Quando comparado o desempenho dos alunos no início e no final do projeto, concluímos que o trabalho desenvolvido surtiu efeitos positivos ao nível das aprendizagens musicais dos alunos, observando-se evolução nos diferentes organizadores de aprendizagem analisados (percepção e comunicação musical, percepção sonora e musical e culturas musicais nos contextos).

É importante salientar igualmente a valorização da entreajuda e da colaboração por parte dos alunos envolvidos, que consideraram essencial o trabalho em equipa e a participação de todos na consecução de objetivos coletivos e na melhoria substancial do desempenho de cada um, ressaltando a ideia de que o trabalho de um depende diretamente do trabalho dos outros e que o resultado final é produto da ação e empenho do conjunto, com resultados muito positivos também ao nível das relações interpessoais daí decorrentes.

A apresentação pública do trabalho desenvolvido é vista pelos alunos como um momento importante, que exige responsabilidade e empenho por parte de todos, tratando-se, na perspetiva dos alunos e do professor cooperante, de um momento em que existe o receio de falhar perante o público, ao contrário do que se passa no ambiente mais descontraído da sala de aula.

As diversas fases de execução do projeto foram planificadas e desenvolvidas de modo a que se fomentasse constantemente o trabalho de equipa e a colaboração, não só entre alunos, mas também entre estes e os professores envolvidos, sendo possível concluir que os jovens dão importância à dupla função do professor, enquanto docente e músico profissional, valorizando o seu papel

enquanto modelo, que ao executar em simultâneo com os alunos os instrumentos musicais, proporciona a possibilidade de esclarecimento de dúvidas com base na exemplificação, uma maior segurança na aplicação de conteúdos explorados e maior proximidade e interação professor-aluno, com resultados muito proveitosos na aprendizagem.

Os alunos que participaram neste projeto reforçam a ideia preconizada por Green (2000; 2002; 2008) ao realçarem o papel fulcral que a música pop desempenhou na mudança de opiniões relativas ao uso dos cordofones tradicionais, uma vez que deste modo lhes foi possível comprovar a versatilidade destes instrumentos e dissociá-los de um único estilo musical, pouco apreciado pelos jovens.

A investigação realizada permitiu verificar que, com a implementação deste projeto, à semelhança do que consideram Moniz (2011) e Pedras (2010), os cordofones tradicionais perderam alguma da má imagem que lhes está associada, através da sua utilização em contexto da música de fusão, constatando-se que os alunos se mostraram recetivos a continuar a executar os instrumentos em questão e a participar novamente em projetos deste tipo, assumindo que a ideia que tinham destes instrumentos se alterou à medida que se foram envolvendo nas atividades propostas e descobrindo as potencialidades dos referidos instrumentos.

Do projeto educativo implementado e do trabalho de investigação dele decorrente sobressai assim a ideia de que “A oportunidade de imitar a música de que se gosta, tocar de ouvido, trabalhar como músico e como compositor com amigos que pensam da mesma maneira e ainda por cima ser divertido, deve certamente ser um objetivo prioritário para que um maior número de alunos beneficie de uma educação musical liberal, que torne a música na escola não apenas acessível, mas apetecível e recompensadora.” (Green, 2000: 78).

## **5.2. Implicações educativas**

Partindo-se das conclusões obtidas, importa refletir relativamente aos resultados obtidos no trabalho desenvolvido neste projeto em concreto e com os alunos em questão e perceber que implicações poderão daí advir para a prática educativa futura, tendo-se presente a ideia de que o desenvolvimento de projetos deste tipo se torna mais válido quando possibilita a alteração da ação dos docentes, o abandono de caminhos sem sucesso e a adaptação de práticas que se revelaram bem-sucedidas.

Da implementação deste projeto ressalta a ideia de que é muito importante aproximar as propostas ou estratégias de aprendizagem dos gostos e preferências dos alunos, sendo essencial desenvolver esta metodologia de utilização de cordofones em ambiente de música pop, promotora da motivação e participação ativa e empenhada dos alunos.

Uma vez que o recurso à música pop possibilita a alteração da imagem que os cordofones têm junto dos jovens, de instrumentos de uso exclusivo da música tradicional, será pertinente fazer uso dessa imagem mais positiva de modo a que se possa levar os jovens a compreenderem a importância da execução de repertório diverso, tentando-se integrar numa fase posterior algum repertório tradicional, sempre numa lógica de fusão musical, propiciadora do enriquecimento do trabalho desenvolvido no contexto de sala de aula.

Os resultados bastante positivos alcançados graças ao recurso à música pop poderão servir de mote para o uso deste tipo de música, não só para a motivação para a prática dos cordofones, mas também para a exploração de conteúdos musicais diversos, para os quais os alunos não revelem inicialmente grande receptividade, sendo importante rentabilizar-se ao máximo aspetos geradores e potenciadores da motivação dos alunos, sendo para tal essencial que, como considera Green (2008), os professores prestem atenção às preferências dos seus alunos, nomeadamente ao tipo de música que conhecem e gostam.

A valorização das aprendizagens informais é algo a ter em conta na prática docente, uma vez que se denota uma grande receptividade por parte dos jovens, sendo de destacar aspetos como a seleção partilhada de repertório, estratégia que deverá, sempre que possível, ser utilizada pelos docentes, como forma de promover

a participação ativa dos alunos na dinâmica da aula e como meio de se garantir o maior interesse pelas atividades desenvolvidas.

No âmbito da rentabilização das potencialidades das aprendizagens de carácter informal justifica-se uma aposta na formação contínua de docentes, tal como considera Adams (2014) ao referir que a preparação dos docentes para o recurso a metodologias combinadas de estratégias de aprendizagem formais e informais exige a troca de ideias e experiências de modo a que os professores “se apoiem uns aos outros na adoção de estratégias mais criativas e significativas”(p. 62).

A inclusão neste projeto educativo de uma apresentação pública/concerto possibilita também algumas reflexões relativamente às potencialidades que este tipo de atividade poderá ter e à necessidade de se recorrer ao mesmo de forma mais regular.

Os concertos assumem-se como formas eficazes de mostrar o trabalho desenvolvido pela turma e promover a sua divulgação na comunidade escolar e na comunidade envolvente, podendo ser também uma forma de motivar os alunos para o trabalho na sala de aula, isto porque, muitas vezes, não existe a preocupação de dar um objetivo ou função ao trabalho e às atividades propostas e o concerto poderá ter essa função de meta ou fim último a alcançar.

Para além disso, a apresentação do trabalho desenvolvido através de um concerto público poderá ser uma forma de responsabilizar mais os alunos durante todo o processo e de promover o seu esforço e empenho, aliando-se também a este o facto deste tipo de atividade poder contribuir para uma maior aproximação da escola com a comunidade envolvente e, conseqüentemente, da melhoria da imagem da escola.

A realização de apresentações públicas do trabalho realizado no contexto da sala de aula poderá ser uma forma de rentabilizar o trabalho desenvolvido, fazendo-se uso do mesmo para conseguir verbas de apoio à aquisição de material e equipamento diverso e, em suma, garantir condições de funcionamento para este tipo de projeto, com a possibilidade de se ir aperfeiçoando o trabalho realizado.

Para o desenvolvimento de projetos deste tipo é essencial uma aposta na motivação dos professores para a prática dos cordofones tradicionais nas escolas, uma vez que não se conseguirão resultados positivos junto dos alunos se os docentes, eles próprios, não se sentirem motivados para esta temática. Para tal, é primordial oferecer aos docentes as condições materiais necessárias, dotando as

escolas com este tipo de instrumentos, de modo a que eles estejam ao dispor dos docentes e dos alunos e que os professores possam assim incluir nos seus planos de atividades experiências de aprendizagem com recurso a estes instrumentos.

A motivação dos docentes para a prática dos cordofones tradicionais passa também pela oferta de mais e melhor formação contínua relativa a esta temática, uma vez que nem todos os docentes são executantes destes instrumentos e muitos nem tiveram oportunidade de contactar com os mesmos durante o seu percurso formativo.

Uma vez que na Região Autónoma da Madeira existem excelentes executantes de cordofones tradicionais, seria extremamente produtivo promover oferta formativa aos docentes orientada por esses mesmos executantes e até mesmo promover o contacto com os artesãos que produzem estes instrumentos, assegurando-se assim uma maior familiarização dos docentes com os instrumentos em questão.

A este nível seria também muito útil a experiência e o testemunho de alguns professores que fazem já uso dos cordofones tradicionais madeirenses nas aulas que orientam, devendo promover-se com mais frequência e de forma regular o intercâmbio de ideias, a troca de experiências entre docentes e a pedagogia reflexiva como forma de aperfeiçoamento da prática de todos os docentes, com ganhos evidentes para aqueles que são a peça fulcral no processo de ensino que são, evidentemente, os nossos alunos.



## Bibliografia

- Adams, M. C. (2014). *Student and Teacher Experiences with Informal Learning in a School Music Classroom: An Action Research Study*. Tese de Mestrado. University of Nebraska.
- Adams, P. (2001). Resources and activities beyond the school. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Ed.). *Issues in Music Teaching* (pp. 182-193). London: Taylor & Francis.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Avenida da Boavista.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4.ª ed.). Coleção Investigação em Psicologia. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alvarenga, C. H. A. & Mazzoti, T. B. (2013). Entre o Músico e o Professor- Quem é o professor de música?, *Anais do III Encontro Regional sobre formação de docentes para o ensino da Arte e II Encontro Nacional de Formação Docente em Artes*, 675-686.
- Araújo, R. C.; Torres, G. F. & Ilescas, A. L. (2007). Prática instrumental e motivação: uma reflexão sobre a possibilidade da experiência de fluxo. *Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, 3, 1, 504-510.
- Bandura, A. (2007). Much ado over faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-758.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowman, W. (2004). "Pop" goes...? Taking popular music seriously. In C.X. Rodriguez (Ed.). *Bridging the gap* (pp. 29-49). Reston: The National Association for Music Education.
- Carneiro, I., Santos, L. T. & Carlos, C. (2014). *MusicBox Educação Musical-3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: raiz Editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação multi/intercultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23 (2), 135-145.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gembris, H. & Davidson, J. W. (2002). Environmental Influences. Parncutt, R.; McPherson, G. E. (Eds.). *The science and psychology of musical performance: creative strategies for teaching and learning*, p. 17-30. New York: Oxford University Press.
- Green, L. (2000). *Poderão os professores aprender com os músicos populares?* Música, Psicologia e Educação. Porto: CIPEM
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate.
- Green, L. (2006). *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom*, 24 (2), 101-118.

- Green, L. (2008). *Music informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. UK: Ashgate.
- Hentschke, L.; Ben, L. D. (2003). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.
- Jaffurs, S. (2006). The Intersection of informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music*, 4 (1), 1-29.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-139.
- Moniz, R. (2011). *Cordofones Tradicionais Madeirenses – Braguinha, Rajão e Viola de Arame*. Funchal: Associação de Folclore e Etnografia da Região Autónoma da Madeira.
- Moresi, E. A. D. (2003). *Manual de Metodologia da Pesquisa*. Brasília: Universidade católica de Brasília.
- Oliveira, A. (2008). *Pontes educacionais em música*. 17º Encontro Anual da ABEM, São Paulo.
- Oliveira, E. V. (2000). *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Museu Nacional de Etnologia.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 3, p. 323-367.
- Patrício, M. F. (1990). *A escola cultural: horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto.
- Pedras, H. (2010). *Clubes de música pop/rock e de música tradicional. Projetos extra-escolares assentes na música popular*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Recôva, S. L. (2006). *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília: Brasil.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o Agir do Professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, A. S. S. (2013). *(Des)construindo percursos: Estudo de metodologias alternativas no ensino da guitarra*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, F. A. & Meneses, C. A. (1978). *Elucidário madeirense* (4ª ed.). Funchal: Secretaria Regional da Educação e Cultura.
- Simões, A. (1990). A investigação-ação: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.
- Stollery, P. & McPhee, A.D. (2002). Some perspectives on musical gift and musical intelligence. *British Journal of Music Education*, 19, 14.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- UNESCO (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. UILL: Hamburgo.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.
- Vitale, J. L. (2011). Formal and Informal Music Learning: Attitudes and Perspectives of Secondary School Non-Music Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science* 1 (5), 1-14.

- Werner, F. (2007). *Preparing young musicians for professional training: what does scientific research tell us?*. Association Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
- Wille, R. B. (2003). *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes. Três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Brasil.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. SAGE publications.
- Wuytack, J. & Palheiros, G.B. (1995). *Audição Musical Activa – Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Xavier, C. B. (2009). A Banda Pop em sala de aula: Uma proposta de metodologia em Educação Musical. *Medi@ções*, 1 (1). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

## **Anexos (Consultar DVD)**

Anexo A – Relatório de estágio (formato PDF)

Anexo B – Pedidos de autorização aos encarregados de educação

Anexo C – Planificação das sessões

Anexo D – Músicas trabalhadas

Anexo E – Aulas (Vídeos)

Anexo F – Apresentação pública/Concerto

1. Panfleto
2. Vídeo (Concerto integral)
3. Vídeo (Síntese)

Anexo G – Grelhas de observação de conhecimentos e competências musicais

Anexo H – Notas de Campo

1. Notas manuscritas
2. Vídeos

Anexo I – Entrevistas

1. Guião de entrevista aos alunos
2. Guião de entrevista ao professor cooperante
3. Vídeos integrais
4. Transcrição
5. Tabelas de categorização das respostas
6. Vídeos de sistematização por categorias de resposta

Anexo J – Síntese do trabalho desenvolvido (Power Point)

Anexo K – Curriculum Vitae